

Revisitando Pierre Bourdieu: as relações de poder no ensino jurídico

Revisiting Pierre Bourdieu: Power relations in legal education

Francisco Carlos Duarte¹

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil
franciscocduarte@hotmail.com

Eduardo Emanuel Dall'Agnol de Souza²

Universidade de Coimbra, Portugal
edallagnol@gmail.com

Resumo

Neste trabalho pretende-se problematizar as práticas pedagógicas tradicionais do ensino jurídico a partir da seguinte premissa: a maneira pela qual os professores apresentam o universo profissional do Direito a seus alunos contribui para a cristalização de uma hierarquia mais ou menos implícita e fluida entre as áreas de conhecimento normalmente estudadas. E essa hierarquia não é necessariamente fruto de uma avaliação objetiva da importância de cada uma das áreas estudadas. É, antes, resultado de valores reproduzidos insensivelmente nas práticas pedagógicas. A partir dessa consideração, abordam-se a estrutura e a dinâmica da disputa por legitimidade entre saberes e setores acadêmicos nas faculdades que oferecem o curso de Direito a partir da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu. O objetivo é mostrar que valores presentes no *habitus* profissional do Direito podem obstar uma reavaliação crítica do ensino jurídico e prejudicar sua humanização e sua aproximação dos problemas sociais da realidade brasileira.

Palavras-chave: ensino jurídico, práticas pedagógicas, Pierre Bourdieu.

Abstract

This article raises a hypothesis about the pedagogic practices of the study of law in Brazilian law schools: the way teachers show the professional universe of law careers to the students contributes to the formation of a hierarchy of fields of knowledge. This hierarchy does not appear as a result of an objective evaluation of the importance of each field, but as a result of values reproduced in law classes, without being seen clearly. On the basis these considerations, this work studies the structure and dynamics of the struggle for legitimacy of the different academic fields using as a reference the works of the French sociologist Pierre Bourdieu. The main aim is to show

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Rua Imaculada Conceição, 1155, Bairro Prado Velho, 80215-901, Curitiba, PR, Brasil.

² Mestrando em Direito pela Universidade de Coimbra. Faculdade de Direito, Pátio da Universidade, 3004-545 Coimbra, Portugal.

that values that are in the professional *habitus* of those who work with law may be detrimental to a critical evaluation of legal education and to the efforts towards its humanization in the context of Brazilian reality.

Key words: legal education, pedagogic practices, Pierre Bourdieu.

Introdução

A escola, em seu papel de provedora de educação formal, revela-se um dos principais meios de que o Estado dispõe para a promoção de habilidades e para a imposição de categorias de pensamento específicas nos indivíduos. Isso sugere a força da influência que ele exerce na determinação e na homogeneização de pressupostos lógicos e morais dos indivíduos. As práticas pedagógicas, por sua vez, são instrumentos por excelência do exercício desse poder estatal, visto que elas impõem a supressão ou o estímulo de hábitos e instintos que gradualmente se tornam espontâneos e naturais no comportamento individual.

Assim, a simples possibilidade de o Estado poder interferir diretamente no sentido geral da formação escolar e acadêmica revela a extensão de seu poder em influenciar decisivamente os núcleos cognitivos das representações individuais do mundo³. E isso aponta para o poder de que são dotados os agentes imbuídos de competência para estabelecer políticas públicas educacionais, poder este que indica uma preponderância do capital estatal sobre qualquer outro tipo de capital social⁴. Embora essa presença do Estado seja determinante na formação das personalidades, ela não pode ser encarada apenas a partir da atuação das pessoas e dos órgãos responsáveis pela definição de políticas públicas educacionais.

Não obstante haja um contínuo esforço político e intelectual de adequação da educação e, em especial, do ensino jurídico aos problemas do contemporâneo Estado brasileiro e seu modelo democrático ainda incipiente, sabe-se que há um hiato entre o saber difundido hoje nas faculdades (tanto em seus aspectos curriculares quanto em suas características socializantes) e os problemas jurídicos postos por novas práticas sociais ou por novas maneiras de se perceber problemas antigos. Neste cenário, as práticas pedagógicas e modelos de ensino tradicionais encontram cada vez menos respaldo para justificarem sua utilização. O diagnóstico de

Lourival Vilanova a respeito das escolas jurídicas brasileiras do século XIX que “ensinavam o saber consagrado, sem incorporar dentro de si próprias a tarefa de ampliar a ciência feita” (Vilanova, 2003, p. 249) permanece em diversos aspectos e se soma à constatação de Luis Alberto Warat de que “o saber tradicional do Direito mostra suas fantasias perfeitas na cumplicidade cega de uma linguagem sem ousadias, enganosamente cristalina, que escamoteia a presença subterrânea de uma ‘tecnologia da alienação’” (Warat, 1997, p. 42).

O principal indicativo dessa inadequação está nas dificuldades que envolvem a implementação efetiva da Resolução nº 9/2004 da Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que estabelece novas diretrizes para o ensino jurídico – nas Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam o curso de Direito. O principal esforço das IES para o cumprimento dessa resolução tem sido a tentativa de adequação das grades curriculares aos termos desse documento.

No entanto, a criação de novas disciplinas e a modificação dos nomes de algumas já existentes não têm se verificado meios eficientes de promoção dos valores sugeridos pela resolução. Isso, por si só, revela que, enquanto a atenção dessas instituições não se voltar para o que acontece dentro de sala de aula, ou seja, para as práticas pedagógicas e para os valores que as permeiam, é pouco provável que se caminhe em direção a um ensino jurídico mais próximo dos problemas sociais e jurídicos que os profissionais do Direito devem resolver.

Desse modo, só é possível buscar soluções para esse estado crítico do ensino jurídico se forem consideradas, além das propostas de política pública para o ensino jurídico, características do próprio ensino cotidiano. Este trabalho parte desse pressuposto e pretende mostrar a articulação da defasagem entre o discurso educacional e as práticas pedagógicas efetivas como um processo determinado, de um lado, por *estruturas instituídas de ensino* e, de outro, pela *subjetividade dos seus agentes* (professores, educadores, etc.).

³ Influência que se confirma pelo fato de que “os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituir-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração” (Bourdieu, 2009, p. 208).

⁴ Em razão de o Estado concentrar diversas modalidades de capital disperso socialmente, possuir parcelas de poder delegadas para se atuar em nome do Estado significa deter um metacapital (enquanto acumulação de diversos outros capitais) capaz de servir como determinante cambiário entre os diversos capitais infraestatais (Bourdieu, 1996, p. 99).

Sustenta-se, a partir disso, a hipótese de que o modo como os professores representam o universo profissional do Direito em sala de aula forma implicitamente uma hierarquia mais ou menos fluida entre as áreas de conhecimento estudadas. E essa hierarquia difusa, guiada por um critério ambíguo de *relevância*, desempenha um papel importante na formação do estudante, uma vez que indica para ele quais são os saberes que devem ser prezados na prática profissional. É necessário, portanto, mostrar a estrutura e a dinâmica dessas relações de disputa entre setores acadêmicos e explicitar os valores que as sustentam.

Essa tarefa será realizada em três etapas, utilizando-se como ponto de partida o trabalho do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). A partir desse marco teórico, pretende-se, na próxima seção, justificar os pressupostos mais essenciais em que este trabalho se funda ao demonstrar a centralidade das práticas acadêmicas nos rumos do ensino jurídico. Pretende-se colocar em foco essas práticas para que se perceba que a incorporação efetiva de um perfil de currículo democrático e humanista, como o da Resolução 9/2004 do CNE, depende fortemente das atividades desenvolvidas dentro das salas de aula.

Na seção seguinte, tratar-se-á da estrutura da disputa pela definição do saber legítimo no campo acadêmico do Direito e da pressão que a disputa por capital estatal no campo jurídico exerce sobre ela, uma vez que as disputas no campo acadêmico são parcelas das disputas travadas no grande campo jurídico. Para isso, serão introduzidos alguns conceitos teóricos de Bourdieu, que explicam os mecanismos que dão forma a essas disputas.

Na quarta seção, com o objetivo de demonstrar como se constitui a dinâmica das relações de poder e da definição dos saberes tidos como legítimos no ambiente acadêmico do Direito, serão apresentados os principais valores que contribuem para a preponderância de um *habitus* acadêmico distante das necessidades do ensino jurídico atual. Apenas com o conhecimento desses valores pode-se vislumbrar uma saída para se romper o atual estado da questão e aproximar o ensino jurídico dos problemas urgentes a que deve responder.

O papel das configurações das práticas pedagógicas no ensino jurídico

As práticas de ensino adotadas e tidas como válidas pela opinião corrente dos profissionais do Direito que atuam como professores – assim como em qualquer

outro campo de conhecimento – têm a inegável realidade de serem construídas sócio-historicamente. Os métodos de ensino que esses profissionais utilizam, seja porque acreditam serem os mais adequados para o pleno desenvolvimento das habilidades necessárias ao exercício de profissões jurídicas, seja porque eles simplesmente os reproduzem por os terem observado na prática de seus próprios professores, são, no limite, produtos de um longo trabalho de codificação e normalização difuso que tem como principal propulsor o Estado (Bourdieu, 1996, p. 94). Não são, portanto, naturais, lógicos ou evidentes neles mesmos. São, antes, configurações de opções impostas, aplicadas, adaptadas e sedimentadas, conflituosamente ou não, com inúmeras variações no decorrer do tempo.

Em toda prática pedagógica há, ainda, uma imposição implícita e insensível de uma série de pressupostos, de categorias de pensamento pré-construídas, que indicam as configurações da realidade sobre as quais ela se funda e se estrutura. Essas categorias de pensamento, que estão na base das representações dos educadores, determinam o modo de ação deles – por manifestarem o que eles têm para si como lógico e moralmente correto (Bourdieu, 1996, p. 93) – e são utilizadas por eles de maneira espontânea nas coisas do mundo. São, portanto, exercitadas e transmitidas através do cotidiano da docência. Podem ser distinguidos, desse modo, dois aspectos fundamentais de toda prática pedagógica: um institucional, que diz respeito aos parâmetros objetivos fixados por políticas educacionais através dos quais se pretende nortear uma área educacional, e um outro que diz respeito à subjetividade do educador, ou aos modos pelos quais aquelas diretrizes institucionais se convertem nos discursos dos educadores.

De fato, toda atividade educacional é organizada em vista de interesses determinados por políticas educacionais. Porém, apenas a observação dos planos normativos que foram traçados não é suficiente para que se compreenda que ordens de fatores influenciam as diversas práticas acadêmicas. Assim, toda prática pedagógica aparece como um último elo na realização do sentido geral que o professor, a instituição educacional e políticas públicas educacionais estabelecem à formação dos estudantes que a ela são submetidos.

Desse modo, as práticas acadêmicas podem ser vistas como fatores determinantes do sucesso ou do fracasso de políticas públicas educacionais, na medida em que é nelas que se pode avaliar o grau de penetração da formação que se pretende inculcar através de qualquer projeto político. Portanto, deve-se ter em conta, ao lado do aspecto institucional, que toda atividade pedagógica se desenvolve a partir da ação de profes-

sores, que foram submetidos a processos educacionais distintos dentro de suas áreas de especificidade.

Essa afirmação é de fundamental importância para se determinar a medida de aproximação entre os objetivos estabelecidos pelas políticas educacionais e seus resultados. Se, nas práticas acadêmicas, o perfil cognitivo dos professores é exposto aos alunos e os influencia através dos modos de transmissão e de consagração do conhecimento que aqueles adotam, qualquer proposta de política educacional pode esbarrar em obstáculos intransponíveis se não forem considerados o próprio perfil profissional dos professores e o modo como suas práticas acadêmicas efetivamente ocorrem.

Essa asserção pode ser confirmada através de uma análise da última diretriz curricular para a graduação dos cursos de Direito em âmbito nacional, que é a resolução 9/2004 da Câmara de Ensino Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Em seu artigo 3º, a resolução dispõe como deveres ao curso de Direito

assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Isso deve ser feito através da disposição da grade curricular do curso em função da articulação entre três eixos de formação (artigo 5º): eixo *fundamental*, que pretende estabelecer relações entre o Direito e “outras áreas do saber” (inciso I); eixo *profissional*, que corresponde às tradicionais disciplinas sobre os ramos do Direito (inciso II),

abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais;

e, por fim, o eixo da formação *prática*, que busca integrar o conteúdo aprendido nos demais eixos com atividades jurídicas práticas (inciso III).

A questão fundamental para se avaliar a capacidade performativa dessa resolução é a de saber se é possível que uma IES, ao adotar as alterações curriculares propostas, poderá encontrar-se em condições de oferecer aos estudantes a série de elementos que a resolução sugere como necessários aos perfis profissionais deles. Ao se observar que a mudança nos perfis acadêmicos e profissionais de alunos submetidos a essa nova proposta curricular foi praticamente inexistente em relação aos alunos que estudaram sob diretrizes curriculares anteriores, reforça-se o argumento de que não basta apenas adotar os aspectos formais (como simples modificação da grade curricular) de uma política pública para eliminar um *status* indesejado ou implantar um *status* desejado no ambiente acadêmico.

E se existe algum tipo de resistência nos estudantes em relação à implementação de uma proposta curricular amplamente aceita como benéfica, é necessário considerar quais podem ser as possíveis causas do problema, para que se possa superá-lo. Neste trabalho, que posiciona as práticas docentes no centro do problema, avalia-se a seguinte hipótese: a percepção do professor sobre o universo profissional da área em que atua é transmitida (implícita ou explicitamente) em seu discurso de sala de aula e a partir dele forma-se no ideário do estudante uma hierarquia difusa e informal sobre os saberes efetivamente necessários para essa atividade profissional.

Considera-se que a postura dos professores das disciplinas do eixo profissional (direito civil, penal, constitucional, etc.) e do eixo de formação prática (serviço de assistência judiciária, laboratório de prática jurídica), que são os mais ligados às futuras atividades que os alunos irão desempenhar depois de formados, contribui para uma desvalorização implícita das disciplinas do eixo de formação fundamental (filosofia, disciplinas ligadas às ciências sociais, etc.)⁵.

Isso não ocorre porque os professores daquelas disciplinas necessariamente as considerem desnecessárias. Inclusive, são frequentes discursos – especialmente nas aulas inaugurais dos cursos daqueles professores – que propugnam por abordagens interdisciplinares dos ramos do Direito. No entanto, as aulas, que raramente se desfazem do formato expositivo, fixam-se nas tradicionais análises de leis, jurisprudência e obras doutrinárias que as comentam.

⁵ Nas disciplinas cursadas pelo autor deste trabalho referentes aos eixos profissional e prático, nenhum de seus professores efetuou uma abordagem interdisciplinar do seu objeto de estudo. Isso significa que, embora não esteja tomando-se a totalidade dos professores como base de comparação, é possível que muitos estudantes obtenham grau de bacharel experimentando a primazia hierárquica das disciplinas tipicamente dogmáticas.

Assim, embora não haja desvalorização explícita das disciplinas do eixo de formação fundamental, elas são implicitamente postas como conhecimento prescindível, complementar ou meramente “propedêutico”⁶. Resta a impressão de que é possível aprender as disciplinas ligadas à prática profissional prescindindo-se do saber das disciplinas do eixo de formação fundamental. E a própria divisão curricular agrava este quadro. Há um embaraço visível entre os professores em “invadir” a área de atuação de outra disciplina. Inclusive, quando a incursão do discurso professoral em áreas diferentes de sua especificidade não pode ser evitada, é geralmente marcada por pedidos de licença, de desculpas e por menções respeitadas. A seguir, pretende-se justificar a hipótese apresentada através do aparato conceitual de Pierre Bourdieu e com a concomitante apresentação da estrutura das relações de poder entre áreas de conhecimento no campo acadêmico do Direito.

A estrutura das relações de poder entre saberes no campo acadêmico do Direito

Antes de expor a dinâmica da formação de um critério de relevância entre saberes no campo acadêmico do Direito, é necessário aclarar o referencial teórico e os conceitos que serão utilizados, de modo a mostrar qual é a estrutura de fundo que ampara essa dinâmica. Os conceitos-chave na obra de Bourdieu que descrevem o processo educacional do Direito são os de “campo” (“campo jurídico” e “campo acadêmico”, especialmente), “*habitus*” e “capital simbólico” (com suas principais ramificações: cultural e social).

É importante notar que todos estes conceitos não têm definição unívoca na obra de Bourdieu, sendo abordados em seus diversos textos a partir de diferentes perspectivas. Isso aponta para uma característica importante de sua obra, qual seja, a existência de uma discussão epistemológica sempre aberta a respeito dos pressupostos teóricos de suas pesquisas. E, embora essa peculiaridade exija que a análise dos conceitos seja mais cuidadosa, uma vez que obriga ao cotejamento de vários textos, há a vantagem de se evitar um excessivo hermetismo deles em relação aos diversos objetos de pesquisa tomados pelo autor.

Campo jurídico e campo acadêmico

A primeira tentativa rigorosa que Bourdieu empreendeu para explicar sua noção de “campo” (Bourdieu, 2007) aparece em seu texto “Uma interpretação da teoria da religião de Max Weber”, de 1971⁷. Nele, a preocupação de Bourdieu é tentar resolver um paradoxo que ele atribui à teoria da religião de Max Weber em sua tentativa de observar as intenções dos agentes com consideração a seus sentidos históricos, com o cuidado de não cair em uma completa imobilização da vontade individual através das forças históricas. Segundo Bourdieu, Weber, ao fazer isso, acabou por atribuir um papel excessivamente livre de pressões ou condicionamentos aos agentes carismáticos (sacerdotes, em especial). Bourdieu aponta para o fato de que este deslize da análise weberiana em direção ao interacionismo acontece

porque, ao que tudo indica, os instrumentos de pensamento de que dispunha Max Weber dificultavam a tomada de consciência completa e sistemática dos princípios que adotava (ao menos de modo intermitente) em sua investigação e que, por isso, não podiam tornar-se o objeto de uma ordenação metódica e sistemática (Bourdieu, 2009, p. 8).

É com o objetivo de superar essas dificuldades instrumentais de vinculação da análise com os princípios de que ela parte que Bourdieu propõe o conceito de “campo religioso” como meio de “subordinar a análise da *lógica das interações* que podem se estabelecer entre agentes diretamente defrontados” à “estrutura das relações objetivas entre as posições que [estes agentes] ocupam” no campo (Bourdieu, 2009, p. 81-82). O campo religioso aparece, assim, como “estrutura que determina a forma que podem tomar” as interações dos agentes defrontados “e a representação de que delas possam ter” (Bourdieu, 2009, p. 82). E disso pode-se extrair a noção de campo como estrutura de relações objetivas que permeiam as interações entre agentes. As disposições e reações dos agentes são influenciadas pelo campo e também o estruturam, de modo que o campo impõe-se como construção cultural que impõe condições objetivas à ação (Bloomer, 2001, p. 437).

Neste trabalho, as noções mais específicas de campo que serão utilizadas são as de “campo jurídico”, para tratar das relações e disputas entre graduados em

⁶ O próprio uso da expressão “disciplinas propedêuticas” pode cumprir uma função de reprodução dessa posição de inferioridade hierárquica. Enquanto estas disciplinas forem oficialmente tidas como introdutórias ao saber mais completo e mais acabado, esta situação tende a permanecer.

⁷ Publicado originalmente nos *Archives Européennes de Sociologie*, XII, 1 sob o título “Une interprétation de la sociologie religieuse de Max Weber” e publicado em português na obra *A economia das trocas simbólicas*, organizada por Sergio Miceli (p. 79-98).

Direito em sua atuação profissional, e de “campo acadêmico”, para tratar das relações e disputas entre professores e estudantes dentro de um ambiente acadêmico. Campo jurídico, conforme Bourdieu, é

o lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito, quer dizer, a boa distribuição (*nomos*) ou a boa ordem, na qual se defrontam agentes investidos de competência ao mesmo tempo social e técnica que consiste essencialmente na capacidade reconhecida de *interpretar* (de maneira mais ou menos livre ou autorizada) um *corpus* de textos que consagram a visão legítima, justa, do mundo social (Bourdieu, 2007, p. 212).

Quanto ao campo acadêmico, utiliza-se aqui uma definição de Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto, que tem forte inspiração bourdieuniana: “Definimos ‘campo acadêmico’ como um campo de disputas entre indivíduos, subgrupos e grupos reunidos em áreas de conhecimento, e instituições científicas e pedagógicas, pelo poder de estabelecer e definir o conhecimento legítimo” (Pinto, 1999, p.54). A partir dessas disputas pelo saber legítimo, pode-se pensar na prevalência de determinadas disciplinas sobre outras no campo acadêmico do Direito através de uma dinâmica própria a esse campo:

Pelo fato de que o campo cultural transforma-se por reestruturações sucessivas e não através de revoluções radicais, alguns temas são levados a primeiro plano enquanto outros são relegados sem serem completamente abolidos, o que assegura a continuidade da comunicação entre as gerações intelectuais (Bourdieu, 2009, p. 208).

A pressão do *habitus* do campo jurídico sobre o campo acadêmico

Esta primazia de determinados saberes, mais do que assegurar a comunicação, pode servir como elemento fundamental da reprodução da exclusão de outros saberes, uma vez que a cultura dominante fornece um conjunto homogêneo de esquemas de representação da própria atividade exercida no campo, esquemas estes que se convertem em hábitos de pensamento. Bourdieu percebe, assim, que, além de fornecer uma base comum de comunicação, os automatismos verbais de uma cultura – que, como aqui se sustenta, podem estar presentes no discurso professoral – reforçam a distinção entre diferentes saberes e tendem a, implicitamente, naturalizar uma percepção de mundo constituída difusamente:

Os automatismos verbais e os hábitos de pensamento têm por função sustentar o pensamento, mas também

podem, nos momentos de “baixa tensão” intelectual, dispensar de pensar. Embora devam auxiliar a dominar o real com poucos gastos, podem também encorajar aos que a eles recorrem para fazer economia da referência ao real (Bourdieu, 2009, p. 209).

Esses esquemas fundamentais – que quando internalizados pelo agente determinam disposições cognitivas ou princípios de seleção quanto à obtenção posterior de outros esquemas (Bourdieu, 2009, p. 209) – antecedem a noção de *habitus*, que corresponde a algo que atribui significação ao campo. A expressão *habitus* corresponde a uma reutilização do termo grego *hexis* (disposição) (Aristóteles, 2002, p. 135), de grande relevância na obra de Aristóteles, e que Tomás de Aquino traduziu, no latim, por *habitus*, pretendendo se referir a ações reiteradas de mesma espécie.

Bourdieu procura, com essa expressão, evitar a redução do agente a suporte da estrutura objetiva (o que afirma ter acontecido com o estruturalismo), sem cair na noção de sujeito livre de condicionamentos, característica da filosofia da consciência (Bourdieu, 2007, p. 61). Assim, uma definição de *habitus* utilizada por Bourdieu é a de

[s]istemas de *disposições* duráveis e transponíveis a outros contextos, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, como princípios de geração e estruturação de práticas e representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser de modo algum o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seus objetivos sem pressupor que haja um anseio consciente a fins ou que haja um exposto domínio das operações necessárias para atingi-los, e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrados sem serem produtos da ação orquestrada de um condutor (Bourdieu e Passeron in Shirley, 1986, p. 98, tradução nossa).

Ela implica a consideração de que o *habitus* é adquirido

por uma aprendizagem implícita ou explícita [e] funciona como um sistema de esquemas gerativos [...] É uma espécie de máquina transformadora que nos conduz a “reproduzir” as condições sociais de nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível (Bourdieu in Bloomer, 2001, p. 437, tradução nossa).

A formação do *habitus* dentro de um campo envolve, portanto, um processo de aprendizagem nem sempre explícito em que o indivíduo, ao incorporar regras formadoras de disposições de comportamento, converte-as em suas disposições de ação, reproduzidas

automaticamente, independentemente de regras explícitas. O *habitus* toma, assim, feição de um *senso prático* do que deve ser feito nas circunstâncias dadas. Conforme uma analogia do próprio Bourdieu, é “o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo” (Bourdieu, 1996, p. 42).

Bourdieu considera a escola um campo por excelência de inculcação do *habitus* profissional. A grande força dela nesta direção reside não tanto nos “esquemas particulares” que os indivíduos efetivamente reproduzem, mas na sua forte sugestão à internalização de uma “disposição geral geradora de esquemas particulares”, constituintes do *habitus* (Bourdieu, 2009, p. 211). Assim, é evidente que o campo acadêmico do Direito, em sua disputa pelo saber jurídico legítimo, sugere a prevalência de determinadas disciplinas sobre outras, formando uma disposição geral de compreensão do universo do Direito na medida em que uma hierarquia entre essas disciplinas impõe-se como natural. Dessa maneira, esse campo aponta para uma forte sugestão do que o estudante deve considerar importante em sua formação, como preparação à sua futura atuação profissional.

Mas esse processo de formação de categorias de pensamento, de homogeneização de pressupostos lógicos e morais, que ocorre no campo acadêmico é apenas reflexo de uma disputa que se trava em um grande campo, que tem influência decisiva sobre ele: o campo jurídico. Se neste campo maior há concorrência pela exclusividade do ato de dizer o Direito, que é atribuída a uma capacidade reconhecida no profissional de Direito de interpretar textos legais, a passagem pela faculdade – logo, a sujeição ao campo acadêmico por um período de tempo – torna-se um elemento fundamental para se reunir um conjunto de atributos necessários para se ingressar no campo jurídico.

O capital simbólico e as condições de ingresso no campo jurídico

Esse conjunto de atributos adquiridos em um campo determinado corresponde ao que Bourdieu denomina, de maneira ampla, de “capital simbólico” e, de

modo específico, “capital cultural” e “social”. Antes de explicar o significado destas expressões, cabe considerar que a necessidade da aquisição de certas formas de capital que só podem ser obtidas no campo acadêmico (ou seja, no ambiente universitário) para se ingressar no campo jurídico demonstra que existe uma pressão bilateral entre os dois campos. O campo acadêmico fornece o capital indispensável ao ingresso no campo jurídico – o diploma de bacharel⁸ – sob a condição de expor o estudante a um *habitus* que subjaz às práticas desse campo, que, como visto, não é necessariamente ensinado e nem incorporado de modo explícito. E, por outro lado, o campo jurídico impõe como condição necessária ao ingresso nele a passagem pelo campo acadêmico do Direito precisamente porque a aquisição do capital necessário ao exercício profissional⁹ exige envolvimento com um ambiente que possa ter um forte poder de sugestão do *habitus* profissional.

Mesmo que esse jogo de aquisições não ocorra sempre de maneira expressa, ainda assim é possível perceber que a formação de um perfil de profissional homogêneo é um meio de manter as disputas dentro do campo limitadas pelo respeito a uma série de formalidades que contribuem para manter o corpo profissional coeso. Embora haja disputas de interpretações e de pontos de vista, elas reforçam a relevância das profissões jurídicas na organização estatal e seu prestígio em relação a outros campos profissionais. Isso ocorre porque toda disputa no campo jurídico, circunscrita a uma série de rituais altamente formalizados, reforça, no fundo, as próprias condições objetivas do campo.

Como já se fez referência, a ascensão individual de um campo a outro exige a aquisição de determinadas espécies de capital. Ao mesmo tempo em que é reconhecido, o poder simbólico exercido no campo estende-se a um ponto tal que exige a apropriação de determinadas características reconhecidas e benquistas pelos indivíduos que fazem parte do campo. O capital só tem valor, portanto, se puder ser reconhecido pelas categorias de percepção dos indivíduos no campo. Disso é possível extrair uma definição de capital simbólico:

O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural,

⁸ Ter diploma de bacharel em Direito é requisito para se prestar o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em que é necessário ser aprovado para se exercer a advocacia, conforme o artigo 3º da lei 8.906/1994 (conhecida como estatuto da advocacia), que dispõe: “O exercício da atividade de advocacia no território brasileiro e a denominação de advogado são privativos dos inscritos na Ordem dos Advogados do Brasil.” O diploma também é necessário para se prestar uma série de concursos relacionados às carreiras jurídicas mais prestigiosas, como a magistratura, a promotoria de justiça etc.

⁹ Como dispõe o artigo 36 do Código de Processo Civil: “A parte será representada em juízo por advogado legalmente habilitado [...]” Esta proposição, embora esteja formulada no modo indicativo, tem caráter prescritivo e quer dizer que, em regra, é proibida a atuação em causas judiciais por pessoas que não tenham registro junto à OAB. Da mesma maneira, o estatuto da advocacia (lei 8.906/1994) determina em seu primeiro artigo que “[s]ão atividades privativas de advocacia: I - a postulação a qualquer órgão do Poder Judiciário e aos juizados especiais; II - as atividades de consultoria, assessoria e direção jurídicas.”

social) percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor (Bourdieu, 1996, p. 107).

Assim, para um indivíduo ingressar no campo profissional das carreiras jurídicas de maior destaque, não basta apenas possuir o título de bacharel ou estar inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); é necessária a aquisição de uma série de características que o colocam em melhor condição conforme o reconhecimento e o valor que o grupo atribui a elas.

Para tornar a compreensão dessas características mais clara, é possível derivar da definição de capital simbólico tipos mais específicos de capital. Aqui serão utilizadas principalmente as noções de “capital cultural” e “capital social”, que devem, portanto, ser explicadas. O capital cultural “refere-se a atributos linguísticos, estilísticos e cognoscitivos que podem elevar a posição de alguém no campo cultural” (Shirley, 1986, p. 99, tradução nossa), objetivados como bens culturais, cuja aquisição ocorre através de um processo de socialização e acumulação com o investimento em educação (Ecclestone e Pryor, 2003). De outro lado, o “capital social compreende os recursos reais ou potenciais que indivíduos podem mobilizar através da associação em organizações e redes sociais”, recursos estes que podem ter sido adquiridos em diferentes campos sociais (Ecclestone e Pryor, 2003, p. 476, tradução nossa).

Não é difícil constatar que o exercício de profissões jurídicas envolve a aquisição dessas espécies de capital. A prática da advocacia, por exemplo, exige que o profissional esteja em condições de utilizar um vocabulário específico, próprio do Direito, que, para além de termos técnicos, envolve expressões tipicamente utilizadas na área¹⁰, que somente podem ser aprendidas através do contato com ambientes forenses e com um aprendizado de seus particulares *modi operandi*. Assim, é necessário reter um capital cultural específico, adquirido, principalmente, nos estágios que devem ser realizados durante a graduação em Direito. Além disso, a prática forense exige que o advogado adquira o chamado “traquejo” necessário para conseguir informações, documentos e, às vezes, até privilégios em balcões de cartórios em fóruns, tribunais e diversas repartições públicas. Essa espécie de capital social só pode ser adquirida

com a socialização nesses ambientes. Ele possibilita uma percepção do que é realmente necessário para se conseguir os serviços pretendidos¹¹.

Para se demonstrar a importância dos campos jurídico e acadêmico na definição das práticas acadêmicas durante a graduação em Direito – e também para mostrar que estas não devem suas configurações ao acaso – pretende-se evidenciar na próxima seção a influência das disputas nesses campos para a definição das práticas acadêmicas e dos discursos professorais.

A dinâmica da disputa pela definição dos saberes relevantes no campo acadêmico do Direito

Como visto, os professores são portadores de noções já constituídas e também constituintes do campo profissional do Direito. Para que se possam descrever essas noções, a observação de seus discursos deve abarcar seus aspectos simbólicos, transcendendo a mera observação da fala. A consideração dos gestos, atitudes, valores e outros elementos mais difusos, dificilmente detectáveis em pesquisas quantitativas, é essencial para se vislumbrar o problema com maior clareza.

E cabe considerar que posicionar a pesquisa em torno desses elementos mais sutis não significa incorrer em menor grau de precisão na tentativa de se apreender o fenômeno estudado. Como escreveu Norbert Elias, não apenas a utilização de símbolos verbais pode produzir resultados tão fidedignos quanto a utilização da mensuração estatística, como também pode ocorrer que análises quantitativas não sirvam como meios significativos para a apreensão de configurações sociais (Elias, 2000). Segundo esse sociólogo, isso aponta para o fato mais essencial “de que os dados sociais podem ser sociologicamente significativos sem ter significação estatística e podem ser estatisticamente significativos sem ter significação sociológica” (Elias, 2000, p. 59).

De qualquer maneira, reconhece-se de antemão que não é possível, pelas limitações deste trabalho, demonstrar como o processo de introjeção das categorias de pensamento nos indivíduos submetidos ao processo educacional funciona, de modo a abarcar a totalidade do processo pedagógico. A ênfase aqui, muito mais restrita,

¹⁰ É o caso de expressões utilizadas no cotidiano forense que só são usadas nestes ambientes e não encontram correspondente em outros lugares, como as expressões “os autos estão conclusos”, “os autos estão para certificar o prazo”, “os autos estão em vistas à parte”, etc. Este vocabulário específico aparece, também, no próprio diálogo que o advogado mantém com o juiz enquanto atua em uma demanda judicial.

¹¹ Assim, aprende-se como se portar para demonstrar autoridade frente aos servidores públicos, como se deve tratá-los para ser bem atendido e até que atitudes tomar em casos de urgência; atitudes que não necessariamente correspondem às exortações mais nobres sobre a profissão. É o caso, por exemplo, de escritórios de advocacia que, em períodos de festas, oferecem presentes ou brindes aos funcionários dos cartórios.

recai na indicação dos valores que tradicionalmente permeiam as práticas acadêmicas, que podem operar como constituintes do *habitus* inculcado aos estudantes. Isso é feito neste trabalho sem qualquer intenção de se estruturar um perfil definitivo do discurso profissional do Direito; o que, no entanto, não suplanta a validade conjectural da pesquisa.

A relação do acadêmico com seus professores é seu primeiro contato com uma socialização no campo jurídico. Dela se segue uma forte inclinação de alinhamento do perfil do estudante com o perfil profissional típico do Direito. Isso porque se assume que para fazer parte do mundo do Direito é necessário tornar-se um profissional do Direito. Toda uma série de elementos simbólicos verbais e não verbais, de preferências e gostos deve ser assimilada para que o neófito possa se comunicar com outros indivíduos nesse universo. Tem-se, assim, uma primeira manifestação da força homogeneizante do *habitus*.

Mas este argumento pode parecer suspeito se se levar em conta que em cada área do Direito há um perfil típico de professores. Há um perfil típico nos eixos profissional e prático (em que professores geralmente estão ligados a uma atuação no campo profissional jurídico) que é diferente do perfil típico dos professores do eixo fundamental (que geralmente não atuam em profissões ligadas diretamente à atuação judicial). Enquanto aqueles discutem aspectos técnicos da atuação profissional, estes geralmente estão mais preocupados com outras perspectivas de percepção do fenômeno jurídico. Além disso, há, também, dentro de cada um desses eixos, um perfil típico dos professores de diversas áreas (entre “direito civil” e “direito penal”, costumeiramente diferentes, por exemplo) e formas diferentes através das quais eles entendem as atividades uns dos outros.

A concorrência entre esses perfis pode se elevar a um grau tão extremado que entre professores da mesma disciplina pode haver orientações dogmáticas diversas. Configura-se, assim, uma disputa pela visão legítima do Direito, que é desde o início da graduação exposta aos estudantes de modo indireto.

Ora, como seria possível afirmar, então, que há um *habitus* típico do profissional do Direito neste ambiente altamente competitivo? A resposta oferecida aqui é a de que essa concorrência não representa um problema real de fragilização da representação característica dos juristas sobre seu campo profissional. Isso porque a concorrência entre visões diferentes, no fundo, reforça rituais típicos de tratamento das divergências. E estes rituais são orientados por valores tão reverenciados pelos profissionais do Direito que não podem ser abandonados sem risco de se colocar em crise as

representações mais essenciais sobre a atividade profissional desses indivíduos.

A posição histórica das profissões jurídicas no Brasil aponta para a formação, no campo jurídico, de disputas internas, pela definição da interpretação legítima de textos legais, e disputas externas, pela relevância da posição social e estatal das profissões jurídicas. A série de disputas internas sobre a representação oficial da classe, em vez de abalar a coesão do campo, acaba por reforçar sua posição em relação aos demais campos profissionais e sua posição no campo estatal.

Em outras palavras, as tensões internas do campo jurídico geram uma relativa fluidez do *habitus* característico a cada carreira jurídica. Mas a questão fundamental à preservação de um espírito de classe é a adesão dos profissionais do Direito a determinados valores do discurso professoral, o que significa que, embora o *habitus* seja mutável, há nele uma espécie de núcleo rígido.

Desse modo, a distinção entre saberes, responsável pela formação de uma hierarquia informal entre áreas do Direito através de um critério de *relevância*, projetada externamente a relevância do campo jurídico em relação a outros saberes e também funciona como um fator de coesão de classe. De todo modo, a competição dentro do campo persiste e é fruto de disputa entre setores acadêmicos formados por identidades profissionais e acadêmicas distintas. De acordo com Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto, essas diferentes identidades “servem para os alunos e professores classificarem a si próprios e aos outros, em forte concorrência pelo monopólio da definição da área de saber na qual o curso se insere” (Pinto, 1999, p. 53).

O campo acadêmico, em que essas disputas têm lugar – com o objetivo de definir qual deve ser o conhecimento legítimo –, marca o estabelecimento de uma visão dominante do conhecimento como a forma natural de se percebê-lo. Segundo Rocha Pinto, “o apagamento” deste “arbitrário simbólico, presente na hierarquia das identidades acadêmicas”, através de sua naturalização, “permite que sua inculcação nos alunos se dê pela própria expectativa em ‘avançar’ no curso, deixando para trás os estágios mais distantes da realidade ‘profissional’ que, afinal, é o objetivo da sua presença na universidade” (Pinto, 1999, p. 54). As disciplinas mais ligadas aos ramos do Direito têm a vantagem de parecer, de imediato, mais relacionadas à prática do profissional em Direito. E as práticas acadêmicas de seus professores, embora na maioria dos casos não seja de desprezo pelas disciplinas do eixo fundamental, sugerem muito fortemente que o conhecimento destas disciplinas, conquanto potencialmente útil, é absolutamente prescindível na atividade profissional.

Esse discurso acadêmico dominante, tanto no campo jurídico quanto no campo acadêmico, impõe uma representação do “universo do Direito” como um campo relativamente independente de pressões externas. Os elementos que se pretende captar no discurso professoral são precisamente os valores que Pierre Bourdieu aponta como característicos ao corpo profissional do Direito: o desenvolvimento de uma posição de neutralidade política, de universalidade da justiça e usos linguísticos distantes e até opostos do uso cotidiano do idioma.

Embora esses elementos tenham sido extraídos do campo jurídico francês, também são presentes no Brasil. Maria da Glória Bonelli demonstrou que a habilidade particular da ideologia profissional do Direito no Brasil durante o século XX foi a de “distinguir-se dos interesses particulares que caracterizam a política cotidiana, construindo um ideário voltado para o conhecimento especializado e para valores reconhecidos como universais” (Bonelli, 2002, p. 93). Assim, a universalidade da justiça, primada nas justificativas a respeito da atuação profissional; a neutralidade e o não envolvimento políticos, que manteriam a independência da atuação dos profissionais e contribuiriam para se atingir, em uma sentença, algo parecido com uma ideia de justiça universal; e o uso de um vocabulário técnico – específico, distante dos usos comuns do idioma, que contribuiria para alimentar a imparcialidade do discurso jurídico – são valores característicos do discurso profissional do Direito brasileiro, embora não necessariamente manifestem a realidade profissional que esse discurso justifica. Sérgio Adorno, em um estudo clássico sobre o ensino jurídico brasileiro no século XX, chega a constatações muito próximas:

O ensino jurídico no império teria se caracterizado por uma visão lógica e harmônica do Direito, por uma cultura abertamente desinteressada, por uma percepção ingênua da realidade social, por uma concepção de mundo voltada para a perpetuação das estruturas de poder vigentes [...]. Enfim, a natureza essencialmente conservadora do ensino jurídico, na sociedade brasileira, situou as faculdades de Direito como instituições encarregadas de promover a sistematização e integração da ideologia jurídico-política do Estado Nacional, vale dizer, do liberalismo (Adorno, 1988, p. 92).

Portanto, as visões diferentes sobre os saberes imprescindíveis ao campo jurídico geram as disputas que ocorrem no campo acadêmico, mas aqueles três valores, postos como balizadores das disputas, reforçam a coesão do campo jurídico em relação a outros campos profissionais.

Considerações finais

Como se afirmou no início deste texto, as práticas acadêmicas, e especialmente o discurso professoral, são elos fundamentais na formação de um ambiente propício à realização de políticas públicas educacionais. Enquanto pairar no discurso professoral que tem uma posição de centralidade na formação em Direito (disciplinas do eixo profissional) uma postura de indiferença às disciplinas do eixo fundamental, é pouco provável que para a maioria dos estudantes estas disciplinas não deixem de representar tempo desperdiçado.

Na medida em que o discurso professoral impõe como adequadas ao futuro profissional uma postura politicamente neutra, uma noção universalista de justiça e uma linguagem distante dos usos comuns do idioma (Bourdieu, 2007) – visão impulsionada por uma percepção do estudo do Direito como uma ciência autônoma, que tem como objeto exclusivamente a norma jurídica – é reforçado o distanciamento entre a dogmática jurídica e outros modos de percepção do fenômeno do Direito. E, conseqüentemente, alimenta-se uma incongruência entre a inclinação das IES em cumprir as novas disposições do MEC, porque o problema continua sendo visto apenas como uma questão de adequação curricular. Assim, as modificações nas IES permanecem distantes de se aproximar dos objetivos estabelecidos pela resolução 9/2004 CES/CNE, em seu já citado artigo 3º.

Espera-se, com este trabalho, poder fomentar a discussão sobre as dificuldades que devem ser superadas para consolidar um ensino jurídico humanista e atento às necessidades da sociedade. Com isso, pretende-se romper com a “lógica específica do sistema de ensino” que, segundo Bourdieu, “faz com que ele tenda a se organizar em função dos imperativos de sua própria reprodução, o que o predispõe a exercer a função de reprodução social, em vez da função de reprodução técnica” (Bourdieu e Boltanski, 2007, p. 130). E, ao desestruturar essa lógica posta, espera-se contribuir para a superação de uma reprodutibilidade social desvinculada de preocupações mais elementares, como a adequada prestação jurisdicional e o melhor tratamento das demandas judiciais.

Referências

- ADORNO, S. 1988. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 266 p.
- ARISTÓTELES. 2002. *Ética a Nicômaco*. São Paulo, Edipro, 320 p.
- BLOOMER, M. 2001. Young lives, learning and transformation: some theoretical considerations. *Oxford Review of Education*, 27(3):429-449. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980120067456>

- BONELLI, M. da G. 2002. *Profissionalismo e política no mundo do direito: as relações dos advogados, desembargadores, procuradores de justiça e delegados de política com o Estado*. São Carlos, EdUFSCar, 303 p.
- BOURDIEU, P. 2009. *A economia das trocas simbólicas*. 6ª ed., São Paulo, Perspectiva, 361 p.
- BOURDIEU, P. 2007. *O poder simbólico*. 11ª ed., Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 311 p.
- BOURDIEU, P. 1996. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, Papirus, 231 p.
- BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. 2007. O Diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: M.A. NOGUEIRA; A. CATANI, *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, p. 127-144.
- BRASIL. 2004. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução nº 9 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação*. Brasília, DF, 1 p.
- ECCLESTONE, K.; PRYOR, J. 2003. 'Learning Careers' or 'Assessment Careers'? The impact of assessment systems on learning. *British Educational Research Journal*, **29**(4):471-488.
<http://dx.doi.org/10.1080/01411920301849>
- ELIAS, N. 2000. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 224 p.
- PINTO, P.G.H. da R. 1999. *Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade*. Niterói, EdUFF, 241 p.
- SHIRLEY, D. 1986. A critical review and appropriation of Pierre Bourdieu's analysis of social and cultural reproduction. *Journal of Education*, **168**(2):96-112.
- VILANOVA, L. 2003. Alguns aspectos da formação do docente universitário. In: L. VILANOVA, *Escritos jurídicos e filosóficos*. São Paulo, Axis Mundi, IBET, vol. 2, p. 249-261.
- WARAT, L.A. 1997. *Introdução geral ao direito: o direito não estudado pela teoria jurídica moderna*. Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris, 241 p.

Submetido: 08/07/2012

Aceito: 29/11/2012